

Wissenschaftliche Beilage zum Programm des
Progymnasiums zu Lauenburg in Pommern. — Ostern 1885.

Bemerkungen

zum

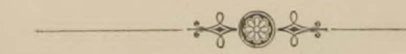
lateinischen und griechischen Unterrichte

in der

Gymnasial-Secunda

von

E. Sommerfeldt.



Lauenburg i. Pom.,
Druck von Paul Schweichler.
1885.

1885 Progr. Nr. 120.



Man hatte sich in weiten Kreisen daran gewöhnt, namentlich der Realschule gegenüber, von einer altbewährten Tradition der Gymnasien zu sprechen, und wohl gar einer nach Jahrhunderten zählenden Methode, einer Art Erbweisheit der Gymnasialpädagogik sich zu rühmen. Wenn manche dabei die derzeitige Einrichtung des Gymnasiums als einer weiteren Entwickelung kaum noch fähig oder bedürftig anzusehen sich gewöhnten, so vergass man die wichtigen Veränderungen, welche das Gymnasium seit seinem Ursprunge aus der alten lateinischen Schule bereits durchgemacht hat, und welche mehr oder weniger alle aus Zugeständnissen an die geschichtliche Entwickelung und an die Forderungen des realen Lebens hervorgegangen sind. Seit den Anläufen H. Köchlys gegen den lateinischen „Formalismus" und seit den Reformplänen des Jahres 1848 wurden zwar einzelne Stimmen namentlich aus den Reihen der Realschulmänner laut, welche nicht allein eine andere Einrichtung der Realschulen und deren Gleichstellung mit den Gymnasien begehrten, sondern auch die Gymnasien selbst realistischer gestalten wollten. Unter den Schulmännern des Gymnasiums beschränkten sich die Reformvorschläge, soweit sie die äussere Organisation der Gymnasien betrafen, meistenteils auf die ohne grosse Wärme geführte Discussion der Fragen, ob dem naturgeschichtlichen Unterrichte eine weitere Ausdehnung auch auf Quarta zu geben, oder ob derselbe auch auf den untersten Stufen zu beseitigen sei, ob mit dem französischen oder gar mit dem griechischen Unterrichte nicht zweckmässigerweise erst in Tertia begonnen werde. Die revidirten Lehrpläne haben nicht nur über diese Fragen entschieden, sondern auch durch eine wesentliche Verringerung der lateinischen Stundenzahl und durch eine Umgestaltung des griechischen Unterrichts einschneidende Veränderungen gebracht und dadurch die Besprechung einer Reform der Methode namentlich im altsprachlichen Unterrichte wieder in den Vordergrund gerückt. Wir erblicken in diesen Veränderungen eben nur eine neue Etape auf dem Gange der historischen Entwickelung unseres höheren Schulwesens. Ob diese Entwickelung auf ihrem ferneren Wege zu noch weiteren Beschränkungen des altsprachlichen Unterrichtes führen und so das eigentliche Wesen des Gymnasiums alteriren und zuletzt ganz aufheben wird, kommt für diese Blätter nicht in Betracht, welche sich lediglich mit der Frage beschäftigen sollen, wie der Unterricht in den alten Sprachen mit den gegebenen Faktoren am besten seine Rechnung machen wird. Diese Faktoren bilden einerseits die Bestimmungen des revidirten Lehrplanes, durch welche voraussichtlich wieder auf längere Zeit für die einzelnen Lehrgegenstände des Gymnasiums Ziel und Umfang festgesetzt worden

sind auf der anderen Seite der Ministerial-Erlass vom 10. November 1884, durch welchen das Zeitmass für die häuslichen Arbeiten der Schüler auf Grund medicinischer Gutachten genau geregelt worden ist. Bei gewissenhafter Aufstellung der Arbeitspläne und einer längeren aufmerksamen Beobachtung wird jeder Lehrer nunmehr ziemlich genau zu berechnen imstande sein, auf wieviel Stunden oder Minuten der häuslichen Arbeitszeit seiner Schüler er für seinen Gegenstand zählen darf. Zwar weiss ich nun nicht, ob diese jüngst erlassenen Bestimmungen über die häusliche Arbeitszeit für die bisherige Praxis der einzelnen Anstalten eine wesentliche Aenderung gebracht haben: doch möchte ich nach den von mir gemachten Wahrnehmungen wie nach den zum Teil weitgehenden Vorschlägen, welche bis dahin für die Begrenzung der Klassenpensen und namentlich auch für den Umfang der Privatlektüre von manchen Anstalten gemacht worden sind, fast annehmen, dass die bisherige Arbeitszeit der Schüler wohl nicht selten das jetzt vorgeschriebene Arbeitsmass überschritten haben wird. Demnach dürfte auch nach dieser Seite hin die dem altsprachlichen Unterrichte bisher gewidmete Zeit eine vielleicht nicht unerhebliche Beschränkung erfahren müssen. Daneben sind andere Gegenstände neuerdings in ihrer Bedeutung für das Gymnasium gewachsen, wie das Französische und die Naturbeschreibung. Das erstere hat ausser seiner Stundenvermehrung zum ersten Male einen specieller formulirten Plan erhalten, und die Naturbeschreibung ist erst jetzt, wo der Unterricht ohne Unterbrechung von Sexta bis Tertia fortgeführt wird, überhaupt in der Lage, bestimmte Ansprüche an die Schüler geltend zu machen. Der mathematische Unterricht soll die ihm zuerkannte unerhebliche Stundenvermehrung zwar nicht zu einer Erhöhung des Lehrzieles, aber doch zur Sicherung des Wissens und Könnens gebrauchen, und grade für die Mathematik, weil sie einen lückenlosen Fortschritt erfordert, wird gewissenhafte Strenge in der Versetzung zu einer um so dringenderen Pflicht gemacht.

Mit Clausen bin ich der Ansicht, dass es die Grundbedingung einer erfolgreichen Wirksamkeit unserer Gymnasien sei, dass man die Unterscheidung zwischen den Hauptgegenständen und den Nebenfächern des Gymnasiums im Bewusstsein festhalte.*) Die Begleitverfügung zu den revidirten Lehrplänen vom 31. März 1882 weist auf die Gefahr hin, dass bei dem Fachlehrersystem der einzelne Lehrer in den Anforderungen für sein Gebiet das Mass ausser Acht lasse, welches demselben in dem ganzen Organismus des Schulunterrichtes zugewiesen ist. Eine milde Praxis in der Beurteilung und Compensirung der Nebengegenstände bei den Versetzungen und bei der Reifeprüfung würde sich empfehlen. Wie weit eine Ausscheidung einzelner Lehrgegenstände aus dem Plane der Sekunda und Prima möglich, kann hier nicht erörtert werden, wie auch H. Schiller, der diese Frage neuerdings angeregt hat, für fundamentale Umgestaltungen in dieser Richtung die Zeit noch nicht gekommen erachtet.

Soweit es sich aber um die Behandlung und Einrichtung des altsprachlichen Unterrichtes handelt, wird derselbe Beschränkung, namentlich auch in der Gestaltung der Grammatik, der Uebungsbücher und sonstigen Hilfsbücher, und Konzentration hinfort noch mehr als früher zu seinem Wahlspruche machen müssen. Die Herbartsche Konzentrationsidee in der von Ziller vorgeschlagenen Form, nämlich engster Verknüpfung sämt-

---

*) F. Clausen, Wissenschaftliche Beilage zum Programm des Leibniz-Gymnasiums 1884: „Zum lateinischen Unterrichte in der Secunda des Gymnasiums p. 6 ff. Diese vortreffliche Abhandlung kam mir durch Zufall erst spät zu Gesicht und hat mich zur teilweisen Umarbeitung meines Aufsatzes genötigt.

licher Lehrgegenstände mit dem im Mittelpunkte stehenden Gesinnungsstoffe halte ich für unausführbar.*) Auch für die Verwirklichung der von H. Schiller a. a. O. p. 23 ff. gemachten weit gemässigteren nnd an sich gewiss beachtenswerten Vorschläge sehe ich die Vorbedingungen noch nicht erfüllt. Sollten Griechisch, Deutsch, Religion, Geschichte und wenn möglich auch das Lateinische für dieselbe Klasse in eine Hand gelegt werden, so wäre damit dem Fachlehrertum das Urteil gesprochen und wir bedürften anders vorbereiteter Lehrer, es müsste eine ganz wesentliche Reduktion des Unterrichtsstoffes stattfinden, die jetzige Reifeprüfung müsste fallen, Dinge welche an sich wohl durchführbar und aus gewissen Gesichtspunkten sogar wünschenswert erscheinen können, für welche aber die Zeit eben auch noch nicht gekommen scheint.

Soll die von den Herbartianern geplante Konzentration auch nur in der engen Verknüpfung der von Schiller aufgeführten Gegenstände an unseren höheren Schulen zur Geltung gelangen, so muss die pädagogische Welt erst einmal in den Stand gesetzt werden, die Möglichkeit der Ausführung bis in alle Einzelheiten zu übersehen. Am besten natürlich geschähe dieser Nachweis an einem konkreten Objekt, an einer nach Herbartschen Grundsätzen eingerichteten höheren Lehranstalt und den dort gesammelten Erfahrungen.

Schon jetzt aber betrachte ich neben einer Beschränkung des Lernstoffes und der Lehrmittel eine Konzentration der einzelnen Zweige des lateinischen und des griechischen Unterrichts für eine wesentliche und auch recht wohl ausführbare Aufgabe unserer Schulen, wenn auch die von Schiller in seinem Aufsatze über Konzentration des lateinischen Unterrichts wie die auf der 4. sächsischen und 10. preussischen Direktoren-Konferenz und von anderen Seiten vorgeschlagenen Mittel zur Erreichung dieses Zieles nicht auszureichen scheinen. Beschränkung und Konzentration erscheint aber besonders für die Secunda wichtig, wo bei bedeutender Stundenverminderung im Lateinischen und dem ziemlich hohen Lehrziele in der griechischen Grammatik die Lektüre von vier neuen lateinischen Schriftstellern und neben dem Homer der Herodot eintritt. Die folgenden Betrachtungen und Vorschläge gehen überall von der ungeteilten Secunda aus, weil ich an einer solchen lediglich meine Erfahrungen gesammelt habe, würden ja aber auch auf eine geteilte Secunda entsprechende Anwendung finden.

Zunächst dringen wir auf eine Beschränkung des grammatischen Lernstoffes. Die mehr und mehr anschwellenden grammatischen Kompendien mit ihrer Regelmenge, in der Syntaktisches und Stilistisches bunt neben einander steht, gestalten sich unter jetzigen Umständen zu einem wahren Kreuz für die Schule. Zwar hat es jede Anstalt in ihrer Hand, alles, was überflüssig erscheint, zu streichen. Aber oft liegt die Erschwerung noch weniger in der Menge als in der Fassung der Regeln. Wir haben eine Anzahl recht fleissig gearbeiteter und in ihrer Art recht brauchbarer Schulgrammatiken, aber nur wenige, deren Verfasser ihren Regeln eine leichtfassliche Form zu geben verstanden haben. Die am meisten verbreitete, auch an der hiesigen Anstalt eingeführte Grammatik von Ellend-Seyffert hat eine ganze Literatur von Verbesserungsvorschlägen hervorgerufen, ohne doch in der Form ihrer Regeln dem Ideal einer Grammatik für Schulen nahegekommen zu sein. Lernbarer erscheinen mir die Regeln der griechischen Grammatik von Koch; doch bedürfen

*) Vgl. F. Bartels, die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze. Herrosé. Wittenberg.

auch sie noch mannigfach der Kürzung. Was nun zunächst das Quantum des von den Grammatiken gebotenen Lehrstoffes anlangt, so möchte in der Formenlehre am wenigsten ein Zuviel vom Uebel sein, da hier die Aufstellung eines Normalexemplars hinreicht, das Pensum der einzelnen Klassen genau zu bezeichnen, und es andererseits sich empfiehlt, wenn die Grammatik zum Nachschlagen etwas mehr als den eigentlichen Lernstoff bietet. Für den letzteren aber können auch in der Formenlehre schon wesentliche Beschränkungen stattfinden.*) Hauptsächlich aber wird eine Vereinfachung des Regelwerkes in der Syntax eintreten müssen. Es könnte zunächst in Frage kommen, ob nicht die lateinische und griechische Syntax am zweckmässigsten und einfachsten an einer blossen Beispielsammlung gelehrt werde, aus der eine entsprechende Anzahl Musterbeispiele eingeprägt werden könnte. So gewännen die Schüler neben den syntaktischen Regeln alsbald auch einen Vorrat an Vokabeln im Satzzusammenhange, und man könnte meinen, das konkrete Beispiel sei allemal besser als die abstrakte Regel. Auf die Frage des Lehrers: „Gegen welche Regel (oder gegen welchen Satz) ist hier gefehlt?“ würde der Schüler nur mit dem entsprechenden Satze antworten. Ich glaube mit Bordellé, dass eine solche Beispielsammlung, wie sie für das Lateinische Hartung, Stichverse zur lat. Syntax, gegeben, für den schon mit der Syntax bekannten Schüler von Wert sein könnte, dass dagegen Schüler, welche erst in die Syntax eingeführt werden sollen, namentlich für die Casuslehre eine bestimmte Fassung der wichtigsten Regeln schwer entbehren können.**)

Dass diese Regeln, von denen alles nur vereinzelt Vorkommende sowie alles Stilistische möglichst auszuscheiden ist, wörtlich erlernt und den Schülern in einer bestimmten Fassung präsent erhalten werden, erscheint mir wenigstens für die lateinische Syntax das Zweckmässigere, da sonst Verwechselungen und Confusionen nicht ausbleiben werden. Dagegen erklärt Fries als Referent der 4. sächsischen Direktorenversammlung (p. 18 und 19), die gedächtnissmässige Einprägung des Wortlautes sei besonders dann ganz überflüssig, wenn zu jeder Regel ein Musterbeispiel gelernt werde. Ich halte die Anfänger geistig noch für zu ungelenk, um selbst aus dem Beispiele die Regel zu abstrahiren. Bei den meisten Grammatiken wird das wörtliche Einprägen freilich wie Eckstein sagt, eine Qual sein. Darum muss die Regel vor allem kurz und fasslich sein, lieber mag sie auf absolute Vollständigkeit verzichten. Die syntaktischen Regeln der lateinischen Grammatik sind ja für Knaben von 12 bis 15 Jahren bestimmt, wenn dies doch die Verfasser von Schulgrammatiken stets bedächten! Erst für Secunda mag eine freiere Form für die Regeln gestattet sein. Die Repetition der lateinischen

---

*) Im allgemeinen versprechen wir uns freilich keine wesentliche Erleichterung davon, wenn einige seltene Wörter aus den Genusregeln getilgt werden, sobald die letzteren nur in Reimregeln zusammengefasst sind. Warum freilich auch noch dieselben Regeln bei Seyffert in prosaischer Form sich wiederholen, ist schwer einzusehen. Auch sollte endlich einmal eine bestimmte Form für die Geschlechtsregeln vereinbart werden und nicht jeder Verfasser einer neuen Schulgrammatik mit dem alten Zumpt um den Lorbeer streiten wollen. Dieser unaufhörliche Wechsel in den Genusreimen mutet doch dem Lehrer zu viel zu. Die Bildungen der 3. Deklination Seyff. § 41—43 sind selbstverständlich von dem Lernstoffe auszuschliessen, die als Vokabeln zu lernenden pluralia tantum und nomina defectiva und abundantia möglichst zu beschränken. Aus der griechischen Deklination sollte nur das für die Lektüre Nötigste gemerkt werden. Ebenso ist in der Comparation § 77, in dem Kapitel von der Tempusbildung § 86—91, 97—100 und selbst in der Tabelle der Verben nach ihren Stammzeiten § 102 ff. vieles zu streichen. Die Wortbildungslehre kann überhaupt nur bei der Lektüre in Betracht kommen, darf aber hier freilich in III nicht übergangen werden.

**) G. Bordellé, Bemerkungen über den griechichen Unterricht. Gymnasw. 1884 p. 396. Vgl. Eckstein, Lat. Unterricht p. 587.

Syntax sei aber auch hier noch eine systematische. Nach meinen Erfahrungen, welche ich mit den aus Tertia versetzten Schülern gemacht habe, halte ich dies für notwendig und erblicke auch nicht eine Grausamkeit darin, als welche Clausen es bezeichnet (p. 10 f.). Die angehenden Sekundaner fühlen grossenteils selber zu gut die ihnen noch anhaftende Unsicherheit, um sich gegen eine zusammenhängende Repetition der Syntax zu sträuben, ergreifen vielmehr in der Mehrzahl willig die Gelegenheit, über die einzelnen Gebiete mehr Klarheit und in der Anwendung der Regeln grössere Sicherheit zu gewinnen. Freilich erfordert diese mir unumgänglich erscheinende Repetition wieder einen nicht unerheblichen Prozentsatz der ohnehin knapp bemessenen Zeit, um so mehr Grund, nicht allein auf den knappsten Zuschnitt der Syntax zu dringen, sondern dieselbe auch sofort mit den verwandten Gebieten auf das engste zu verbinden. Hierher zähle ich vor allen Dingen das phraseologische Material, welches grossenteils mit der Syntax auf das engste zusammenhängt. Und wie beides am zweckmässigsten mit einander verbunden wird, zeigt uns das Buch von Harre „Hauptregeln der lateinischen Syntax", auf welches Clausen mit Recht aufmerksam gemacht hat. Ursprünglich als ein Anhang zu der Grammatik von Ellendt-Seyffert zusammengestellt, hat sich die Harresche Syntax zwar von ihrer Anlehnung an jene grössere Grammatik noch nicht durchweg frei gemacht, aber schon jetzt eine Gestalt angenommen, welche sie für das Gymnasium auf allen Stufen ausreichend erscheinen lässt. Ihre wesentlichen Vorzüge bestehen in knapper, zuweilen fast zu knapper, und dennoch für das Knabenalter meist angemessener Fassung der Regeln sowie in der Ausscheidung des Unwesentlichen und Unklassischen. Letzteres ist für eine Schulgrammatik Pflicht, wogegen von dem Schüler bei der grossen Mannigfaltigkeit der an ihn herantretenden Lektüre die strenge Beobachtung des klassischen Sprachgebrauches nicht verlangt werden darf. Vornehmlich aber ist der Harreschen Syntax eine Phraseologie beigegeben, welche den Schüler von Quarta bis Sekunda begleitet und sich nach bestimmter Ordnung den einzelnen Teilen der Syntax anschliesst. Die Phrasen sind meistenteils recht zweckmässig ausgewählt und dem Klassenstandpunkte angemessen. Vielleicht dürften die für Sekunda bestimmten Phrasen teilweise eine dem lateinischen Wortlaute sich mehr annähernde Uebersetzung zulassen. Hier uud da möchte man vielleicht zusetzen, an anderer Stelle wieder streichen. Aber solche abweichenden Ansichten sind am Ende ja auch nur subjektiv. Unter den Noten, welche vielen der Phrasen beigegeben und teils stilistischer Natur sind, teils sachliche Zusätze und Erklärungen bringen, könnte vielleicht noch eine Sichtung stattfinden; doch möchte ich die Noten keineswegs entbehren, da nach meiner Ansicht grade durch diese die Brauchbarkeit der Phrasensammlung für die Schüler ganz wesentlich erhöht und eine besondere Stilistik entbehrlich gemacht wird. Die Harresche Syntax empfiehlt sich zur Einführung jetzt noch in höherem Grade dadurch, dass der Verfasser auch eine Formenlehre herausgegeben hat, die sich gleichfalls durch sorgfältige Zusammenstellung des wirklich Gebräuchlichen und durch geschickte Anordnung den besten Leistungen auf dem Gebiete der lateinischen Formenlehre für den Schulgebrauch anreiht.*) Arbeiten nun wie das Harresche Buch sind für die Schulen

*) An Einzelheiten wird man vielleicht auch hier Anstoss nehmen, wie an der Umstellung der Casus, an der Behandlung der Casusendungen der dritten Deklination § 40 bis § 48. Dass in die Verbentabellen § 107 ff nicht alle möglichen Composita aufgenommen sind, wird man nur billigen können; die Auswahl unter denen aber, welche mit dem Simplex gleiche Formen haben, ist nicht immer leicht zu treffen.

ein dringendes Bedürfniss geworden, darin stimme ich mit Clausen überein, und was derselbe a. a. O. 15 ff gegen Einführung und Gebrauch einer besonderen Stilistik sagt, halte ich durchweg für zutreffend. Es ist ebenso wenig thunlich, mit den Sekundanern einen besonderen Kursus der Stilistik nach einem stilistischen Handbuche durchzugehen, als es zweckmässig erscheint, die Schüler von Quarta oder Tertia ab ein besonderes stilistisches Heft führen zu lassen, um in dasselbe diejenigen Phrasen einzutragen, welche ihnen bei der Lektüre aufstossen. Die 16. These der 4. sächsichen Direktorenversammlung lautet zwar: „Frühstens von III an hat sich der Schüler selbst, im Anschluss an die Lektüre, Phrasensammlungen anzulegen unter stetiger Anleitung und Kontrolle des Lehrers." Aber wo in aller Welt, frage ich, und in welcher Weise soll der Lehrer die Phrasensammlungen kontroliren? In der Klasse doch unmöglich! Wo nähme er die Zeit her, um sich mit jedem einzelnen Schüler in ein Privatgespräch über seine Eintragungen einzulassen? Also zu Hause müsste die Kontrolle vorgenommen werden, wo die Sache als besondere Korrektur zu behandeln wäre. Diese Korrektur würde sich aber wahrscheinlich jedesmal zu einer völligen Umarbeitung der grossen Mehrzahl der Hefte gestalten müssen, wenn nur einigermassen diejenige Gleichförmigkeit und Korrektheit erzielt werden sollte, welche das Heft auch für die höheren Stufen brauchbar machte, und letzteres wäre doch Vorbedingung der ganzen Anlage. Der Lehrer soll freilich auch zu der Sammlung die Anleitung geben. Aber wie soll man einen unreifen, oft auch flüchtigen Tertianer anleiten, eine so viel reifes Urteil fordernde Phrasensammlung anzulegen? Doch nur, indem man ihm aus den Schriftstellern jede einzelne Phrase, welche er aufnehmen soll, genau bezeichnet. Könnte der Lehrer da nicht lieber gleich diktiren? Und wäre diese Beschäftigung an dem Schriftsteller etwa methodisch gerechtfertigter und der Neigung zu dem Schriftsteller förderlicher als die verfehmten grammatischen Erläuterungen? Und wo soll der Schüler die Phrasen niederschreiben? In der Klasse würde es ihn von der Lektüre ablenken, zu Hause würde er, wie schon der Vorsitzende der 4. säschischen Direktorenversammlung gefürchtet hat, von der Abfassung zu viel Mühe haben, vielleicht auch fremde Hülfe suchen und oft gedankenlos abschreiben. Daher halte ich die Sammlung der Phrasen durch die Schüler für unpraktisch, zeitraubend und unfruchtbar. Da aber der lateinische Unterricht nicht auf eine Zusammenstellung des phraseologischen Materials verzichten kann, so müssen die Schüler eben ein gedrucktes Verzeichnis in Händen haben. Ein solches könnte auch nach Art eines Vokabulariums sachlich geordnet als besonderes Buch den Schülern in die Hände gegeben werden, wie etwa die Meissnerschen Bücher für Phraseologie und Synonymik. Letztere, die Synonymik, wird zur Zeit in der That oft zu wenig in der Schule beachtet. In jedem Falle aber empfiehlt es sich am meisten, wenn der Schüler Alles, was er an Lehrstoff für Syntax, Phraseologie und Synonymik seinem Gedächtnis einprägen soll, in seiner Grammatik beisammen findet. — Dagegen freilich ertönt wieder von dritter Seite der Ruf: „Weg mit allen Vokabularien und Phrasensammlungen!" Schiller sagt „Wenn man den Grundsatz an die Spitze stellt, dass der Sprachstoff aus der Lektüre gewonnen werden und an ihr und den an sie sich anschliessenden Uebungen befestigt werden muss, so bleibt weder für Vokabularien noch für Phrasensammlungen Raum.*) Hier ist vielleicht der Ort auf einen gewissen Widerspruch aufmerksam zu machen, welcher unter den Methodikern des

*) Ueber Conzentration im lateinischen Unterrichte. Gymnasw. 1881, p. 207.

lateinischen Unterrichts einerseits und zwischen Vertretern des lateinischen und deutschen Unterrichts andrerseits sich kund giebt. Die Methodiker des Deutschen haben seit einem Menschenalter den Satz im Munde geführt, das deutsche Lesebuch bilde den alleinigen Mittelpunkt des deutschen Unterrichts. Auch die deutsche Grammatik sollte, soweit die Beschäftigung mit ihr nicht überhaupt verpönt war — nur im Anschlusse an das Lesebuch getrieben werden. Im Gegensatze dazu ist jetzt für die Methodik des altsprachlichen Unterrichts die Parole ausgegeben: An der Lektüre keine Grammatik! Soweit die letztere nötig, werde sie in besonderen Stunden vorgetragen! Clausen gestattet die Besprechung von Grammatischem bei der Sekundalektüre nur, wo die Grammatik für das Verständnis der Lektüre nötig sei, wo die betreffende Stelle einer in der Schulgrammatik gegebenen Regel widerspreche, oder endlich zur Prüfung, ob ein unzuverlässiger Schüler seine Uebersetzung selbständig gefunden habe. Schon Nägelsbach sagt bei Schmid, Encyclop. p. 923 in seinem Artikel „Classische Schullektüre:“ „Die sachliche und sprachliche Erklärung beschränke sich auf das Allernotwendigste, und letztere bewege sich niemals im Gebiete der Einübung von Grammatikalien.“ Der revidirte Lehrplan des Gymnasiums bringt in seinen Erläuterungen „Zu 3,“ p. 5. den Satz: „Eine Behandlung, welche die Erwerbung grammatischer und lexikalischer Kenntnisse zur Aufgabe der Lektüre macht, verkennt einen wesentlichen Grund, auf welchem die Berechtigung des lateinischen Gymnasialunterrichtes beruht.“ Auf diesen Abweg sei deshalb mit besonderem Nachdrucke hinzuweisen, weil es in nicht seltenen Fällen vorkomme, dass die Erklärung der Klassiker, selbst auf den obersten Stufen, in eine Repetition grammatischer Regeln und eine Anhäufung stilistischer und synonymischer Bemerkungen verwandelt werde. Fries sagt als Referent der 4. sächsischen Direktorenversammlung: „Noch mehr entspricht unseren eigenen Ansichten die zweite Konzentrationsforderung der Hebartianer, nämlich die verschiedenen Zweige desselben Faches eng mit einander zu verknüpfen, also im sprachlichen Unterrichte Grammatik, Einprägung der Vokabeln und Phrasen und Lektüre auf einander einwirken zu lassen und ununterbrochen in fruchtbringende gegenseitige Beziehung zu setzen.“*) Er empfiehlt etwa von Quinta ab die induktive Methode zu verwerten, will aber daneben der Grammatik ihren selbständigen Wert gewahrt wissen (p. 13.). An anderer Stelle sagt er: „Man darf sich nicht zu trockenen grammatischen, stilistischen und lexikalisch-phraseologischen Zusammenstellungen fortreissen lassen. Und dann wieder: „Aber auch die sprachliche Form (einer Schrift) soll er (der Schüler) beherrschen und aus ihr auf empirischem und induktivem Wege möglichst reichen Gewinn schöpfen für sein sprachliches Wissen und Können in Phraseologie, Synonymik, Stilistik. Diesem Zwecke dient das Retrovertiren.“ Ganz gut, aber sollte diese letztere Uebung, für welche die jetzige Stundeneinteilung doch immerhin grosse Beschränkung auferlegt, allein ausreichen und nicht viel wirksamer werden, wenn der Schüler zuvor auf die grammatischen und stilistischen Punkte besonders aufmerksam gemacht ist? Wenn das nicht geschieht, wird er, glaube ich, öfter gedankenlos nicht bloss lesen, sondern auch retrovertiren. Von anderen Verfechtern der „Konzentration“ stellt H. Schiller den Satz auf: „Als Grundgesetz ist festzuhalten, dass jede sprachliche Erscheinung aus der Lektüre kennen gelernt und an der Lektüre geübt wird; dieses gilt von der ersten Casusform bis zum verwickelten syntaktischen Gesetze, von der ersten Vokabel bis zur Zusammenstellung der Phrasen

*) (4. sächs. Dir.-Vers. p. 11.)

und Ausdrücke eines abgehandelten Gebietes."*) Der Lehrer hat nach Schiller ferner die Aufgabe, den ihm nach dem Lehrplane zufallenden grammatischen Stoff auf seine Lektüre nach ganz bestimmten Gesichtspunkten zu verteilen. An einer vita des Cornel soll z. B. ein bestimmtes Kapitel der Grammatik, etwa der Genitiv, zur Behandlung gelangen. Ja, heisst denn das aber nicht grade die Lektüre zum Substrat für grammatische Unterweisung machen, gegen welche auf der anderen Seite so sehr geeifert wird? Und bei dieser Nutzbarmachung der Lektüre für die Grammatik ist doch an blosses Retrovertiren sicher nicht gedacht worden. Seltsame Widersprüche! Ich gestehe freilich gern, dass ich in einer engen Verknüpfung der Grammatik und Stilistik mit der Lektüre gar keine so grosse pädagogische Sünde erblicken kann, es vielmehr durchaus gerechtfertigt finde, wenn der Lehrer mit seiner Unterweisung an konkrete Fälle in seiner Lektüre anknüpft. Wenn das deutsche Lesebuch es verträgt, welches uns so oft im deutschen Unterrichte als eigentlicher Mittelpunkt aller Belehrung auch in grammatischen Dingen empfohlen ist, sollte das lateinische und griechische Lesebuch nicht den gleichen Gebrauch ertragen? Ja sollte in diesem Falle nicht mindestens das Gleiche, was man von einer Verbindung der deutschen Grammatik mit dem Lesebuche behaupten darf, auch für eine fremde Sprache gelten? Oder ist ein Nepos- oder Xenophon-, meinetwegen auch ein Cicerokapitel soviel unantastbarer als ein gutes deutsches Lesestück? Hier wie dort wird man sich natürlich in jedem Falle das Stück darauf anzusehen haben, und so wenig jemand auf den Einfall kommen wird, Göthes Fischer oder eine Schillersche Tragödie zur Einübung der Satzarten zu missbrauchen, so wenig wird er den Eindruck einer Demosthenischen Rede oder eines Sophokleischen Chors in einer Flut grammatischer und stilistischer Bemerkungen ersticken. Das ist doch einfach Sache des pädagogischen Taktes. Ferner wird es kaum viele Lehrer geben, welche hinter jedem Satze, oder gar mitten darin, mit einer Reihe grammatischer Fragen einfallen und damit den Zusammenhang zerreissen. Wenn aber das Tagespensum richtig übersetzt und in seinem Zusammenhange verstanden ist, welchen Eintrag sollten da einige grammatische und stilistische Belehrungen oder Fragen dem Eindrucke des Gelesenen thun, auch wenn dieselben nicht immer durch das nächste Verständnis der Stelle bedingt scheinen? Und wird denn das Verständnis nicht in der That durch die Hervorhebung der grammatichen Beziehungen in jedem Falle gefördert? Bilden nicht jene Wendungen und Ausdrücke, welche wir mit dem allerdings unschönen Namen „Phrasen" bezeichnen, die eigentlichen Glieder des Sprachbaues, in deren Bewegung und Verwendung grade der Geist der Sprache und des Schriftstellers offenbar wird? Ich fürchte, wenn man die Grammatik von der Lektüre zu einseitig fernhält und sie lediglich in besondere Regelstunden verweist, so wird leicht die graue Theorie neben der Sprache, wie sie in den Schriftstellern zur lebendigen Erscheinung kommt, unvermittelt herlaufen und für den Schüler zur unerträglichen Dressur werden. Dass aber durch eine gründlichere Hervorhebung der grammatischen Beziehungen auf den unteren und mittleren Stufen eine Abneigung der Schüler gegen die alten Schriftsteller sich erzeugen, oder besondere Nahrung erhalten sollte, dünkt mich nicht sehr wahrscheinlich. Kammer als Korreferent der X. preussischen Direktorenversammlung wendet gegen die Klage, dass die akademisch Gebildeten im späteren Leben so gar nicht mehr zur Lektüre der alten Autoren zurückkehren (was einzelne Gutachten auf das Uebermass von

---

*) Schiller, Ueber Konzentration im lat. Unterrichte. Gymnasw. 1884, p. 198.

grammatischen Uebungen zurückgeführt hatten) mit gutem Grunde ein, dass es unseren nationalen Klassikern ja nicht viel besser ergehe. Unserem Volke fehle es bei der um sich greifenden Macht der Tagespresse überhaupt an Sammlung für ernste Lektüre. Wie könne man da erwarten, dass später noch Demosthenes, Platon und Sophokles hervorgeholt werden, deren fremdes Gewand zunächst doch immer Schwierigkeiten bereite, deren ernster Gedankengehalt feiertägliche Stimmung erheische.*) Es sprechen aber bei dieser Abkehr unserer Zeit von den alten Klassikern wohl auch noch andere Ursachen mit. Neben der oft beklagten Armut unserer Zeit an idealen Bestrebungen kommt hier doch wohl namentlich der Umstand in Betracht, dass die moderne Literatur heute den Alten gleichwertige, der modernen Anschauung näher stehende Schriftwerke aufweist, welche unseren Gebildeten, wenn sie, oft von Berufsarbeiten ermüdet, zur Lektüre greifen, jedenfalls geringere Schwierigkeiten entgegensetzen als Lateiner und Griechen. Daher verspreche ich mir für eine Zurückführung unserer Gebildeten zu den alten Klassikern von einer Verbannung der Grammatik und Stilistik aus der Lektüre nicht gar zu viel.

Wie sehr es aber auch im Interesse einer Konzentration des Unterrichts zu wünschen ist, dass Grammatik, Stilistik und Vokabularium mit der Lektüre eine möglichst enge Verbindung eingehen, und dass Vokabeln und Phrasen vorzugsweise, wenn auch nicht ausschliesslich, der Lektüre entnommen werden, so kann ich mich doch nicht dafür erklären, dass dieselben lediglich an der Lektüre und den an sie sich anschliessenden Uebungen erlernt werden, wie es Schiller im Sinne hat. Die an die Lektüre sich anschliessenden Uebungen würden doch in der Secunda wohl hauptsächlich das Retrovertiren, Memoriren, das Scriptum und dessen Durchnahme sein. Hierzu träte wenigstens in den Vorklassen der Gebrauch eines deutsch-lateinischen Uebungsbuches, welches von Schiller jedoch gleichfalls verworfen wird, falls es nicht ganz genau im Anschlusse an die Lektüre gearbeitet ist (a. a. O. p. 201.). Nun können aber das Retrovertiren und Memoriren namentlich unter den jetzigen Verhältnissen im lateinischen und griechischen Unterrichte nicht in solchem Umfange geübt werden, dass die Schüler dadurch einen hinreichenden Schatz phraseologischer Kenntnisse gewinnen könnten; desgleichen wird sich auch durch das Skriptum nur ein beschränktes Material einüben lassen. Was bei der Erklärung des Schrifstellers von stilistischen Bemerkungen gebracht werden darf, reicht zur Einprägung und nötigen Einübung der Phrasen jedenfalls nicht aus**), und jede einzelne Phrase an einer Reihe von Sätzen einzuüben bliebe in keinem Falle die Zeit. Umgekehrt aber wäre es für die Lektüre sehr förderlich, wenn dem Schüler recht bald ein Vorrat der darin enthaltenen Phrasen zugeführt würde. So würde er sich wenigstens während seiner Schulzeit in seinen Klassikern heimischer und nicht immer von neuem durch die ihm noch unbekannten Wendungen abgestossen fühlen. Darum gebe man ihm das in seiner Lektüre enthaltene phraseologische Material als Anhang seiner Grammatik in einem gedruckten Verzeichnisse, worin die Phrasen nach der Harreschen Methode zusammengestellt und vielleicht mit den wichtigsten Synonymen verbunden sind. Hierfür giebt es aber nur einen Weg, die Aufstellung eines festen Kanons der Lektüre für die Klassen Quarta bis

*) X. preuss. Dir. Vers. p. 164.

**) Vgl. Clausen a. a. O. p. 19.

Secunda, aus welchem Kanon alsdann die Phrasen für die einzelnen Klassen, wenn auch nicht ausschliesslich, so doch der Hauptsache nach entnommen werden. Man hat zwar gegen die Festsetzung einer stets wiederkehrenden Lektüre eingewandt, dass Schüler, welche in einem Jahre das Klassenziel nicht erreichen, gezwungen sein würden, das schon Bekannte noch einmal zu lesen. Dies sei ein grosser Uebelstand, zumal wenn jene Schüler vielleicht grade ihren Schriftsteller nicht ohne Nutzen gelesen hätten und nur in anderen Fächern noch zurückgeblieben seien. Mir scheint dieser Einwand wenig stichhaltig. Wer wegen seiner Unreife in anderen Gegenständen, etwa in der Grammatik und Mathematik von der Versetzung ausgeschlossen wird, hat gewöhnlich genug zu thun, um seine Lücken auszufüllen, und es wird ihm vielleicht willkommen sein, wenn er für die Lektüre geringere Mühe aufwenden darf. Auch muss der Kanon so bemessen sein, dass er überall dem Lehrer für freie Wahl eines weiteren Lesestoffes Raum lässt. Damit wäre dann auch einem zweiten Einwande begegnet, es sei nicht zu verlangen, dass der Lehrer in jedem Jahre das nämliche Pensum der Lektüre durchpflüge. Ich meine freilich, dass ein solcher Einwurf im Grunde überhaupt keine Berechtigung hat. Ergeht es dem Lehrer mit seinem grammatischen Pensum nicht ebenso? Und müssen die Lehrer der Religion, der Mathematik und der Geschichte nicht gleichfalls in jedem Jahre von neuem mit dem gleichen Pensum beginnen? Auch wird, was der Schule erspriesslich ist, der Lehrer doch nicht deshalb von der Hand weisen, weil es ihm nicht Abwechselung genug bietet. Viel mehr scheint mir Mass in manchen anderen Ansprüchen geboten, welche einzelne neuere Pädagogen und mit ihnen manche Eltern an die Schule stellen, und mit denen sie die wissenschaftliche Thätigkeit der Lehrer zum Schaden der Schule zu lähmen drohen. Je mehr dagegen der Lehrer in engeren Grenzen zu einer vollen Beherrschung und zu methodischer Durchdringung seines Lehrstoffes gelangt, desto eher gewinnt er die Möglichkeit, sich auch einmal auf anderen Gebieten nach eigener Wahl und Neigung zu beschäftigen.

Ist aber einmal ein bestimmter Kanon der Lektüre für jede Klasse festgesetzt, so bieten sich für den Unterricht weitere erhebliche Vorteile. Neben den aus der Lektüre gewonnenen Vokabularien nnd Phrasensammlungen wird in dem engeren Kreise des Kanon die Zahl guter Schulausgaben und Uebungsbücher sich mehren, welche letzteren sich alsdann eng an die Lektüre anschliessen werden. Namentlich aber erwarte ich von dem Kanon auch für die Aufstellung der Texte zu den schriftlichen Arbeiten eine Unterstützung der Lehrer durch geeignete Vorlagen, welche der Lektüre entnommen sind. Erscheint eine enge Verknüpfung des Scriptums mit der Lektüre wirklich geboten, so halte ich es doch für eine sehr hohe Forderung, dass jeder Lehrer imstande sei, aus dem Kreise der zur Zeit behandelten Lektüre stets geeignete Texte für die schriftlichen Arbeiten zu verfassen. Diese Texte sollen neben den im allgemeinen an eine schriftliche Uebung zu stellenden Anforderungen nun auch noch dem Anspruche genügen, dass sie sich stofflich und sprachlich dem jüngst in der Klasse Gelesenen möglichst eng anschliessen, und doch dem Schüler als ein Neues sich darbieten. Dies, scheint mir, setzt doch namentlich für die oberen Stufen ein höheres Mass der Gestaltungskraft und ein grösseres Kombinationstalent voraus, als wie man es von einem jeden Lehrer ohne Unterschied erwarten darf. Und dass es schliesslich ein jeder so gut macht, wie er eben kann, damit ist doch der Schule am Ende nicht gedient. Mit Kammer bekenne ich, das mir das, was mir gedruckt von solchen

Arbeiten bisher zu Gesicht gekommen ist, grossentheils auch noch nicht als völlig gelungen erschienen ist.*) Die Sache muss daher doch in der That wohl schwieriger sein, als von mancher Seite zugestanden wird. Aber auch auf diesem Gebiete würde, selbst abgesehen von der Hoffnung auf eine grössere Auswahl zweckentsprechender gedruckter Vorlagen, dem Lehrer wie den Schülern die Sache durch einen feststehenden Kanon namentlich dann wesentlich erleichtert werden, wenn man auf die jedesmalige Anlehnung der Texte auch an den Inhalt der Lektüre verzichtete. An einem phraseologischen Verzeichnisse, welches dem Kanon entnommeu wäre, hätte der Lehrer einen bestimmten Anhalt für die Beurteilung dessen gewonnen, was die Schüler wissen müssen, und würde daher auch in der Benutzung des phraseologischen Materials für die schriftlichen Texte weniger fehlgreifen, als wenn er ohne diese bestimmte Richtschnur vielleicht manches aus den in den letzten Wochen gelesenen Abschnitten der Lektüre bei seinen Schülern voraussetzt, was sich diesen bei der einmaligen Durchnahme doch noch nicht genügend eingeprägt hat. Durch den Einwand, dass die bestimmte Aussicht, das Extemporale werde das Wort- und Phrasenmaterial der letzten Wochen zur Verwendung bringen, die Schüler grade zu fleissiger Aneignung des Gelesenen nötigen werde, halte ich die Sache nicht für erledigt. Nach den von mir gemachten Wahrnehmungen beherrschen die Schüler das in der letzten Zeit Gelesene in stilistischer Hinsicht nicht immer in einer Weise, dass sie es auch für ihre Extemporalien alsbald fehlerlos zu verwenden imstande sind. Auch kann ich nicht behaupten, dass den Schülern solche aus der Lektüre entnommenen Extemporalien besonders leicht würden: den schwächeren wenigstens spielen ihr Gedächtnis und ihr noch nicht hinlänglich geschärftes Urteil in der Wiedergabe des meist in anderem Satzzusammenhange Gelesenen doch manchen Streich. Im allgemeinen günstigere Resultate gewähren vielleicht schriftliche Arbeiten, deren Text mit Rücksicht auf die vorgenommenen stilistisch-grammatischen Uebungen, doch unabhängiger von dem Inhalte der Lektüre gestaltet sind. Dies wird aber gewiss in noch höherem Grade der Fall sein, wenn das der Hauptsache nach aus dem Schriftstellern gesammelte stilistische Material in einer bestimmten Form schriftlich oder gedruckt sich in den Händen der Schüler befindet und in bestimmten Abschnitten direkt memorirt werden kann. Die gedächtnismässige Einprägung muss hier eben nachhelfen, und des Lehrers Sache ist es, dass diese Einprägung keine mechanische bleibt. Uebrigens habe ich gefunden, dass die Schüler zur Aneignung des Phrasenschatzes stets willig sind. Die Phrase auch ausserhalb des Zusammenhanges in der Lektüre ist schon an sich etwas Lebendiges im Gegensatze zu der abstrakten grammatischen Regel und empfiehlt sich dem Schüler durch ihre unmittelbare Verwendbarkeit für seine sprachlichen Uebungen. Darum ist auch gewiss wenig dagegen zu erinnern, dass neben den Phrasen des eigentlichen Kanons, falls diese nicht genügenden Stoff darbieten, auch aus gleichwertigen Schriften, namentlich aus Cicero noch andere häufig verwendbare Ausdrücke in die Verzeichnisse aufgenommen werden. Die Phrasen des Kanons könnten etwa durch den Druck hervorgehoben werden.

Für den Kanon der Quarta, Unter- und Obertertia würden Cornel und Caesar ausreichen, selbst wenn man die Lektüre in jeder Klasse auf zwei Jahre festsetzen wollte. Freilich rechne ich dabei für Obertertia auch auf das bellum civile, indem ich mich dem

*) Vgl. X. preuss. Dir.-Vers. p. 172.

verwerfenden Urteile Ecksteins über diese Schrift nicht anschliessen kann, sondern namentlich die auf der 7. pommerschen Direktorenversammlung vorgeschlagenen Stücke I, 37—87 und III, 41—109, für sehr lesbar halte. Dagegen ist für den Curtius neben Caesar und Livius jetzt an der Schule kein Platz mehr.[1])

Schwieriger ist die Bestimmung eines Kanons für Sekunda, aber hier ist eine solche Bestimmung vielleicht am nötigsten. Für den Kanon darf selbstverständlich nur das Beste und Zweckmässigste ausgewählt werden. Dazu ist es für die Secunda noch von Wichtigkeit, dass die Lektüre nicht zu schwierig sei und so auch hier ein schnelles Vorwärtsschreiten gestatte. Alles Nichtklassische ist auszuscheiden. Von den Griechen müssen hinfort die Atticisten den Attikern weichen, für Arrian, Lucian wie für den unklassischen Plutarch ist hinfort kein Platz mehr in Sekunda. Die Geschichte Alexanders, für welche Arrian freilich eher in Betracht käme als Curtius, erhält der Sekundaner aus dem historischen Unterrichte. In der Dichterlektüre hat das Epos hier das grössere Recht vor der Lyrik und dem Drama. Auf die Aeneide und die Odyssee sollte die Lektüre sich beschränken, damit die Schüler aus diesen beiden einen möglichst grossen Abschnitt des Bedeutendsten erhalten. Freilich halte ich es weder zur Zeit für ausführbar, noch überhaupt für nötig, dass auf der Schule der ganze Homer gelesen werde.

Hiernach möchte ich die Lektüre für Secunda im Lateinischen auf Livius, Cicero, Sallust, unter den Dichtern auf den Vergil, im Griechischen auf Xenophon, Lysias, Herodot, unter den Dichtern auf Homer beschränkt sehen.

Unter diesen Schriftstellern hat wohl nur Lysias ernsteren Widerspruch erfahren. Schon Nägelsbach erklärt, Lysias sei keine Schullektüre, weder der Sprache noch der Behandlung nach. Noch härter hat in neuester Zeit der Correferent Kammer auf der 10. preussischen Direktoren-Versammlung über ihn geurteilt. Er nennt seine Darstellung breit, seine Beweisführung sophistisch. Ueberall trete seine kleinbürgerliche Persönlichkeit mit banausichem Anfluge hervor, er sei weder „fein" noch „anmutig", sondern höchstens einfach und schlicht. Daher dürfe man ihn den Schülern nicht bieten, die nur durch mächtige Naturen entzündet und erwärmt werden.[2]) Ganz entgegengesetzt lautete das Urteil des Referenten Carnuth, und die Versammlung hat den Lysias in den Kanon der zu lesenden Schriftsteller aufgenommen.[3]) Auch Schrader hat ihn unter den für die oberen Klassen geeigneten Schriftstellern aufgezählt.[4]) An der hiesigen Anstalt ist der Lysias von den Schülern gern gelesen worden und erwies sich auch, von einzelnen Stellen abgesehen, nicht als zu schwer.

Für eine ungeteilte Secunda könnten fernere Bedenken auch gegen den Herodot entstehen, da der Eintritt in die Prima zum Teil von einem Scriptum abhängig gemacht wird, welches Sicherheit in der attischen Formenlehre und den Hauptpunkten der Syntax darthun soll, dessen Prädikat in der Reifeprüfung vorgelegt und in das Zeugnis aufgenommen werden soll. Trotzdem möchte ich mich Nägelsbachs Behauptung anschliessen, dass gegen den Nachteil, Herodot nicht zu kennen, dessen Gleichen der Schüler sonst nirgends finde, das Bedenken, als gewöhne er sich bei dieser Lektüre unattische Redeweise

---

[1]) Eckstein, Lat. Unterr. p. 608 ff. wollte ihn auch früher schon ausschliessen, Nägelsbach lieber auf ihn verzichten, als dem Livius das Mindeste entzogen wissen. Schmid. Enc. p. 924.

[2]) X. preuss. Dir.-Vers. 1883, p. 455. [3]) Dieselbe p. 456, 2. These. [4]) Erz. u. Unterl. § 118 p. 421

an, nicht in Betracht komme.[1]) Nach dem Referat der 7. pommerschen Direktorenversammlung 1879 (p. 104) fehlte Herodot an keinem pommerschen Gymnasium. Die Versammlung setzte ihn für ein Semester in Obersekunda an. Die 10. preussische Konferenz hat ihn gleichfalls unter die Klassiker aufgenommen, welche auf dem Gymnasium zu lesen seien (p. 466.) Am bestimmtesten hat sich die letzte Hannoversche Direktorenversammlung zu seinen Gunsten ausgesprochen.[2])

In Betreff derjenigen Bücher, welche aus den genannten Prosaikern der Secunda für die Aufnahme in den Kanon zu empfehlen sein möchten, erlaube ich mir folgende Vorschläge zu machen.

Aus Livius, dem jedenfalls zwei Halbjahre in Secunda gewidmet sein sollten, kommen als obligatorische Lektüre doch wohl vor allen die Bücher XXI. und XXII. in Betracht. Daneben könnte das XXIII. Buch ganz oder zum Teil extempore übersetzt werden, so dass der Schüler eine zusammenhängende Darstellung aus dem 2. punischen Kriege erhielte. Bei der wirklich mühsamen Arbeit, mit welcher der Schüler seinen Uebergang vom Cäsar zum Livius bewerkstelligt, dürfte dies vielleicht das höchste Mass sein, was sich auch mit einer geteilten Secunda erreichen lässt. Principiell würden ja freilich andere Partieen, wie das I. Buch des Livius, nicht auszuschliessen sein. Nägelsbach findet bekanntlich in der 1. Dekade, besonders im 1. Buche, eine Fülle reizender Poesie, aber freilich seien hier die politischen und historischen Schwierigkeiten am grössten. Neben Livius kommt als Historiker noch Sallust in Betracht, welchen die Schüler kennen müssen, um der Prüfungsordnung zu genügen. Eckstein sieht ihn lieber ausgeschlossen, um die Lektüre des Cicero nicht zu sehr zu beeinträchtigen, will ihn auch nicht der Privatlektüre zuweisen[3]) für welche ihn Schrader[4]) und Nägelsbach[5]) empfehlen. Ich habe mit dem Catilina des Sallust in der Secunda günstige Erfahrungen gemacht. Sobald die Schüler in das Fahrwasser der historischen Darstellung gelangt waren, also vom fünften Kapitel ab, lasen sie ihn mit verhältnismässig geringer Mühe, und ich halte es für durchaus möglich, den Catilina, nachdem der Anfang in der Klasse gelesen ist, der Privatlektüre zu überweisen. Er sollte bei der gegen früher beschränkten Arbeitszeit für Secunda, wie der Homer für Prima, den einzigen Gegenstand obligatorischer Privatlektüre bilden.

Von Cicero erscheinen für Secunda zunächst wohl die leichteren Reden geeignet, und von diesen wieder nur „solche, die entweder für die Geschichte Ciceros oder für die Geschichte Roms von Bedeutung sind."[6]) Nach Nägelsbach sind zu lesen: 1. die historischen Staatsreden 2. die historischen Kriminalreden, welche welthistorische Thaten sind. Auszuscheiden sind: als zu unbedeutend pro Archia, und als in gebundener Stellung vor Cäsar gehalten die 3 Reden pro Marcello, pro Dejotaro und pro Ligario, so kunstvoll die letztere dem Kenner erscheinen mag.[7]) Des-

---

[1]) Schmid, Encycl. p. 925.

[2]) 3. Hannov. Dir.-Vers. 1882. These 4.: „Die Bedeutung des Herodot lässt es wünschenswert erscheinen, dass er länger als ein Halbjahr, im ganzen 3 bis 4 Quartale, in II gelesen werde. Bei ungeteilter Secunda fällt der Prosalektüre im Sommer ein Attiker, im Winter Herodot zu." Zeitschr. f. Gymnasw. 37. Jahrgang p. 507.

[3]) Lat. Unt. p. 626. [4]) Erz. und Untl. 350. [5]) Gymnas. Päd. 122. [6]) Eckstein a. a. O. 635.

[7]) Vgl. Eckstein 635. Nägelsbach Gymnpdg. 123. Bei Schmid, Encycl. 925 sagt Nägelsbach: „Wir müssen glauben, dass derjenige Lehrer auf ihren Inhalt nicht achtet, der mit den Reden pro Ligario, pro Marcello und pro Dejotaro beginnt, weil sie klein sind, der also dem Schüler den Adler zuerst in dem Zustande zeigt, wo er mit beschnittenen Fittichen eingesperrt im Käfig sitzt."

gleichen sind gewiss mit Recht von Eckstein und Nägelsbach die civilrechtlichen Reden, wie pro Roscio Comoedo, und rein kriminalrechtliche, wie die Rede im Giftmordprozess des Cluentius, von der Schullektüre ausgeschlossen worden.[1]) Die schwierigeren Reden pro Murena und pro Sestio, wie auch wohl die Verrinen und Philippica, sind der Prima zuzuweisen.[2]) Die Rede für Milo würde ich höchstens für Obersekunda geeignet halten.

Hiernach bliebe die Auswahl keine gar grosse mehr. Es wäre etwa zu wählen unter den Reden gegen Catilina, de imperio, pro Sulla und pro Roscio Amerino. Die Ausscheidung der letzteren, wie sie Eckstein[3]) vorschlägt, kann ich nicht billigen. So viel echter Freimut und damals gewiss seltene Kühnheit erscheinen doch auch sprachlich in einem Gewande, in welchem wir nicht mehr mit Eckstein blosse „mangelhafte Anfänge" zu erkennen vermögen. Anderenteils ist die Rede auch lehrreich für Sullas Zeit.[4]) Nägelsbach nennt sie wohl etwas pomphaft die erste welthistorische That Ciceros. Dagegen vermag ich gegen die viel empfohlene und durch Uebersichtlichkeit und Klarheit sich selbst empfehlende Rede de imperio meine Bedenken nicht ganz zu unterdrücken. Nägelsbach nennt diese seine erste politische Rede zugleich die erste politische Sünde Ciceros, weil er darin einem gesetzwidrigen Verfahren seine Stimme leiht. Hierauf hat auch Eckstein aufmerksam gemacht. Die übrigens nur ziemlich inhaltsarme Rede ist in der Hauptsache ein Panegyricus auf Pompejus. Von den philosophischen Schriften Ciceros ist für die Secunda wohl nur Cato major zu empfehlen. Wenn auch Eckstein (p. 641) die Schwierigkeiten dieser Schrift zu gering anschlägt, da er sie schon mit Obertertianern zu lesen gestattet, so dürfte sie sich für die Secunda wohl eignen. Den Laelius halte ich dagegen nach meiner Erfahrung für zu schwierig; auch werden in dieser römisch praktischen, konventionell begrenzten Form der amicitia unsere Knaben kaum ihr Freundschaftsideal wieder erkennen.

Die Briefe Ciceros, welche Schrader[5]) zwar empfiehlt, können doch wohl für die Secunda nicht mehr ernstlich in Vorschlag gebracht werden, „da die sachliche Erklärung zu viel Zeit in Anspruch nimmt,"[6]) die Sprache nicht rein genug und kaum anzunehmen ist, dass die Briefe Ciceros bei Schülern das gleiche Interesse finden wie seine Reden[7]). Nur das Bedeutendste und für den Schüler Geeignetste darf für die Schullektüre herangezogen werden.

Hiernach bieten sich uns von Cicero für Sekunda die Reden in Catilinam, pro Sulla, de imperio Gn. Pompei, pro Roscio Amerino, die letzteren beiden nicht ganz unbeanstandet, und höchstens für Obersekunda noch pro Milone, eine Rede, welche in ihrer sittlichen Auffassung auch nicht grade sonderlich hoch steht, und welche ich mit dem Correferenten der 4. sächsischen Direktorenkonferenz nicht ungern aufgeben würde, — dazu noch der Cato major. Welche von diesen Schriften neben zwei oder drei katilinarischen Reden sich zur weiteren Lektüre der Secunda am meisten eignen, wird kaum mit Einhelligkeit entschieden werden. Ich würde mich für den Cato major entscheiden, ein Werk des reiferen Alters und das Produkt einer „glücklichen Stimmung", welches neben seinem ansprechenden Inhalte reichen sprachlichen Gewinn bietet. Zugleich würde der Secundaner die Sprechweise Cicero's nicht mehr lediglich im rednerischen Pathos,

---

[1]) Eckstein 636. Nägelsbach Gymnpdg. 123. [2]) Vgl. Weicker 7. Pom. Dir.-Vers. 1879 p. 75. [3]) Lat. Unt. 636. [4]) Weicker 7. Pom. Dir.-Vers. 1879 p. 74. [5]) Erz. u. Untl. 346. [6]) Eckstein p. 647. [7]) Vgl. Corref. der 4. pom. Dir.-Vers. 1870, p. 79.

sondern auch aus dem Gange einer ruhigeren Betrachtung kennen lernen. Sollte dagegen für das zweite Jahr die Rede de imperio beliebt werden, so könnte neben dieser kurzen und auch nicht schweren Rede um so mehr etwa aus Cato m. oder einer der anderen für Secunda aufgestellten Schriften extemporirt werden. Ich meine nur, dass, abgesehen von den erwähnten Bedenken gegen die Rede de imperio, grade für die dem Cicero geläufigen Phrasen und stilistischen Wendungen Cato m. das reichere Mater'al bieten würde, eine Rücksicht, welche hier, wo es sich um Aufstellung einer gedruckten stilistisch-phraseologischen Sammlung für die Schule handelt, ins Gewicht fallen dürfte. In jedem Falle muss das vorerwähnte Extemporiren entweder an derselben Schrift, welche zur obligatorischen Lektüre ansteht, oder aus einem anderen der genannten Bücher mit besonderem Fleisse geflegt, freilich schon auf den Vorstufen gehörig geübt und vorbereitet werden. Selbst bei der beschränkten Stundenzahl würde ich immer noch lieber mit Rothfuchs regelmässige Extemporirstunden durch alle Klassen ansetzen, als diese Uebungen mit Eckstein und Fries nur gelegentlich vornehmen lassen. Wir haben weni; Zeit, aber dem wirklich Nötigen muss auch bei dieser beschränkten Zeit eine mehr als bloss gelegentliche Behandlung zu teil werden. Und will man den Schülern Lust machen im späteren Leben einmal wieder ihre alten Autoren zur Hand zu nehmen, so ist die Uebung im Extemporiren vielleicht eines der hervorragendsten Mittel dazu.

Von der griechischen Lektüre der Sekunda dürfte für den Kanon hauptsächlich Xenophons Anabasis in Betracht kommen.

Auch im Griechischen sollten Vokabularium und Uebungsbuch auf der Vorstufe der Anabasislektüre vorarbeiten. Ueber den Anfang der letzteren schwanken die Ansichten noch bedeutend. Die 10. preussiche Direktorenversammlung setzt nach den Vorschlägen ihres Referenten fest: „Die Lektüre der Anabasis fängt in Obertertia sofort mit dem Beginne des Schuljahres an.“[1]) Bordellé will nach dem ersten Vierteljahre in Obertertia mit der Lektüre beginnen.[2]) Weicker erklärte es auf der 8. pommerschen Direktorenversammlung 1882 für ratsam, erst im 2. Semester mit der Anabasis anzufangen. Als Kanon für die Obertertia schlägt Bordellé das 1. Buch vor. An dieses schliessen sich in Secunda am zweckmässigsten die folgenden Bücher bis zum 4. Buche an und bilden vornehmlich den festen Kanon der Prosalektüre in der Secunda.[3]) Hierzu könnten im ersten Winter Lysias Reden gegen Eratosthenes oder Agoratos, im zweiten Winter die letzten Bücher des Herodot treten. Durch welche andere Schrift Xenophons etwa die Anabasis zu ergänzen sei, ob durch die Hellenica oder Memorabilien, mag hier unerörtert bleiben. Für Obersecunda haben die letzteren wohl zahlreichere Gönner gefunden. Der Cyropädie dagegen, welche ihrer Sprache nach wohl zulässig erscheint, ward auf der 7. pommerschen Direktorenversammlung nicht mit Unrecht der Vorwurf gemacht, dass sie das historische Urteil irreführe und an moralischem Werte nicht grade überragend sei.[4])

Nachdem so der Lektüre der Secunda für jeden dort zu lesenden Schriftsteller ein bestimmt abgegrenztes Gebiet zugewiesen ist, kann an eine wirklich ausführbare Ver-

---

[1]) X. preuss. Dir.-Vers. 1883. 26. These. [2]) Bordellé, Bemerkungen über d. griech. Unter. 398.

[3]) Dass mit den Secundanern die ganze Anabasis gelesen werde, wie auf der X. preussischen Direktorenversammlung vorgeschlagen ward, würde ich jetzt fast für einen Raub an der übrigen Lektüre halten. Mit dem 4. Buche sinkt das Interesse merklich, mit dem der Leser dem Zuge der Zehntausend gefolgt ist. Für eine Privatlektüre der übrigen Bücher bleibt jetzt keine Zeit.

[4]) VII. pom. Dir.-Vers. p. 105.

knüpfung der einzelnen Funktionen des lateinischen und griechischen Unterrichts gedacht werden. Denn 1. die Musterbeispiele der Grammatik können jetzt der Klassenlektüre entnommen werden, und der Lehrer ist leichter imstande, unbeschadet einer schnell fortschreitenden Lektüre den Stoff derselben durch planmässig vorgenommene mündliche und und schriftliche Uebungen zur Befestigung der Sprachkenntnisse zu verwerten. 2. Die Vokabularien und Uebungsbücher können mehr als bisher sich an die Lektüre anlehnen und zum Teil auch die Lektüre der folgenden Stufen vorbereiten. 3. Im Lateinischen kann eine hauptsächlich der Klassenlektüre entnommene Phrasensammlung geschaffen werden, welche nicht mehr den zeitraubenden, ungleichmässigen und darum für höhere Klassenstufen wenig brauchbaren Aufzeichnungen der Schüler überlassen bleibt, und welche zugleich die Einführung einer besonderen Stilistik überflüssig macht. Im Griechischen tritt an die Stelle einer eigentlichen Phraseologie eine grammatisch geordnete Wortkunde, durch die manche Regeln der Grammatik, namentlich aus der Casussyntax, sich wesentlich vereinfachen lassen. 4. Die Aufgabe, auch die schriftlichen Uebungen in enge Verbindung mit der Lektüre zu setzen, wird durch die Aufstellung des Kanons wesentlich erleichtert. 5. Durch alles dieses würde vor allen aber die Lektüre selbst gewinnen und ein tieferes Verständnis derselben gefördert werden. — Natürlich würden für die lateinische Phraseologie wie im Griechischen für die grammatische Wortkunde, soweit dieselben nach besonderen Verzeichnissen zur Einprägung gelangten, nur bestimmte Schriftsteller benutzt werden können, und zwar im Lateinischen Cicero, der auf den Vorstufen an Caesar und Nepos seine Vorgänger hätte, im Griechischen Xenophon.

Würde für alle Anstalten der gleiche Kanon amtlich fetstgestellt, so würde gewiss alsbald eine reiche Literatur allen Ansprüchen an Wortkunde, Phraseologie und Uebungsbücher gerecht werden. Solange eine solche einheitliche Regelung des Kanons nicht erfolgt, müsste jede Anstalt nach genauer Feststellung der stehenden Lektüre sich aus derselben eine Sammlung von Mustersätzen für die Syntax, die Phraseologie und Wortkunde selbst ausziehen und dieselben gedruckt oder auf sonstige Art vervielfältigt den Schülern mitteilen. Ihre eigenen Uebungsbücher und Vorlagen würde sich allerdings nicht jede einzelne Anstalt mit gleicher Leichtigkeit verschaffen können, und andererseits würden die Festsetzungen einzelner Schulen vielleicht nicht unerheblich von einander abweichen, so dass einem Schüler, der gezwungen wäre, in höheren Klassen die Anstalt zu wechseln, daraus nicht geringe Schwierigkeiten erwachsen könnten. Darum wäre eine allgemein giltige Festsetzuug der obligatorischen Lektüre bei weitem vorzuziehen. Eine solche Bestimmung würde auch kaum als eine drückende Fessel empfunden werden, da, wie schon der Korreferent Anton auf der 4. sächsischen Direktorenversammlung bemerkt hat, sich ein gewisser Kanon für die Lektüre bereits ganz von selbst herausgebildet hat. Es würde also nur darauf ankommen, dasjenige, was an der Mehrzahl der Anstalten bereits in Kraft ist, unter Beschränkung auf das Notwendigste amtlich zu sanktioniren und zu allgemeiner Geltung zu bringen.

